os desafios da educação no Brasil

organização de

Colin Brock • Simon Schwartzman

EDITORA
NOVA
FRONTEIRA

Os desafios da educação no Brasil

Simon Schwartzman

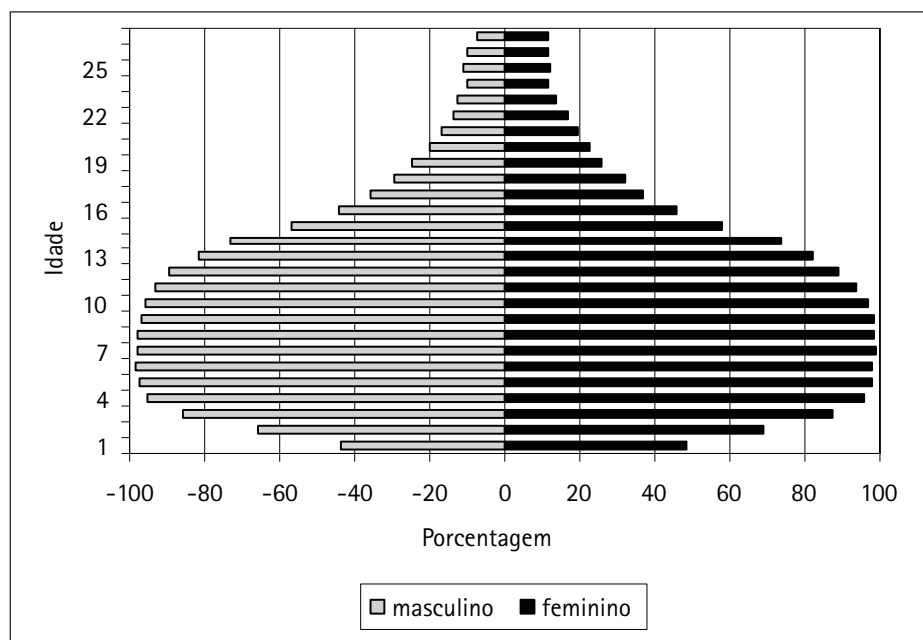
A educação no Brasil mudou bastante nos últimos anos, mas ainda está longe de ser satisfatória. Neste texto introdutório, apresentamos uma visão ampla das origens do ensino brasileiro e, a partir daí, tentamos identificar algumas de suas características fundamentais. Assim, poderemos compreender melhor as condições vigentes e abrir caminho para a discussão de algumas das políticas públicas que estão em teste ou já disponíveis. As questões do ensino são sempre polêmicas e o objetivo deste trabalho é aprimorar e esclarecer alguns dos temas em debate.

Os temas centrais

Até bem pouco tempo atrás, parecia existir consenso quanto ao fato de que os problemas do ensino brasileiro eram a falta de escolas, a evasão escolar de muitas crianças em idade precoce e a carência de verbas governamentais para a educação. Considerava-se necessário construir mais escolas, pagar melhores salários aos professores e convencer as famílias a mandarem seus filhos à escola. Foram precisos alguns anos para convencer políticos e a opinião pública de que, na verdade, não são significativas as quantidades de crianças que abandonam a escola antes dos 15 anos de idade. Os problemas principais eram qualidade e repetência, ou seja, a tradição de manter na escola os alunos que não se saíam conforme o esperado nas provas, prática amplamente disseminada no Brasil (Fletcher, 1984; Klein & Ribeiro, 1991). Com a diminuição da expansão demográfica e da migração interna na década de 1980, o país começou a enfrentar pela primeira vez problemas de salas de aula vazias. Há hoje 43,8 milhões de

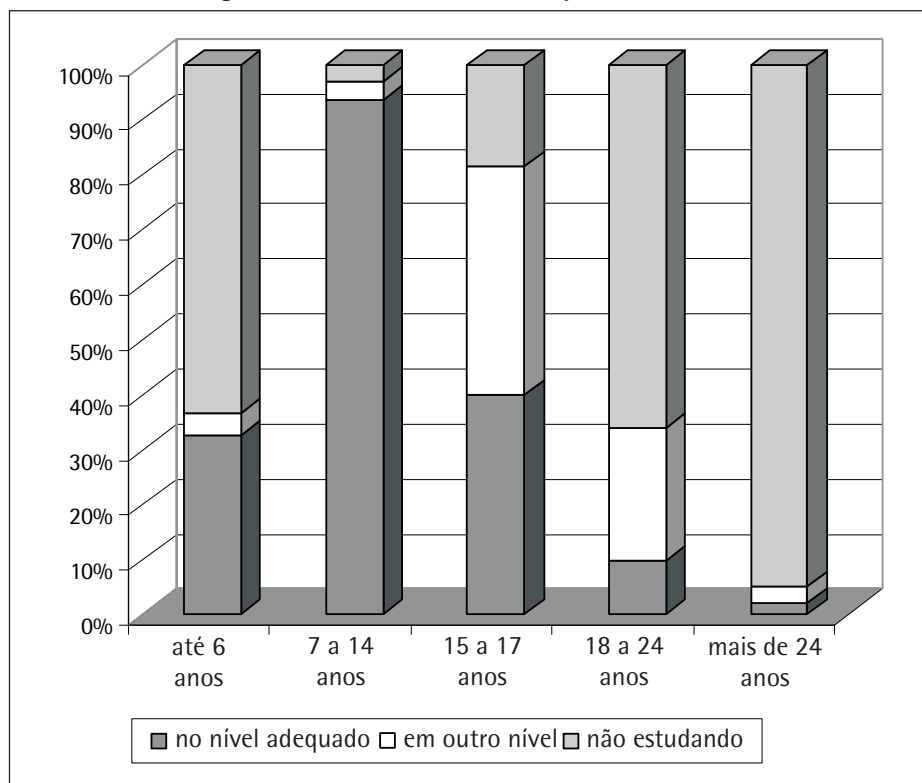
alunos matriculados no ensino básico[1], para uma população total de 36,5 milhões na faixa etária de sete a 17 anos, um injustificado excedente de mais de sete milhões de vagas.[2]

Figura 1 – Matrícula em escola ou creche por idade e gênero, 2002

---

[1] Uma questão de terminologia: o ensino brasileiro hoje está organizado em dois blocos principais. O primeiro é o "ensino básico", composto de oito anos de "ensino fundamental", para crianças na faixa dos sete aos 14 anos de idade, e três anos de "ensino secundário", oficialmente chamado de ensino médio, para jovens entre os 15 e os 17. Às vezes se usa o termo "ensino elementar" para se referir aos primeiros quatro anos do ensino fundamental. O bloco seguinte é o ensino superior, dividido num primeiro nível profissional, de graduação, com um programa que dura de três a seis anos, conferindo graus de bacharel; e um nível de pós-graduação para alunos em busca dos graus de mestre ou doutor (na terminologia norte-americana, o primeiro nível do ensino superior é *undergraduate* [subgraduado] e o segundo *graduate* [graduado]). Além disso, há um nível pré-escolar, para crianças abaixo dos sete anos de idade, e uma grande variedade de especializações, os cursos de pós-graduação sem colação de grau com duração de um ano. Também existem cursos de nível pós-secundário, sem formação universitária, mas em menor quantidade.

[2] Existe, porém, uma grande discrepância entre as informações tiradas do censo de 2002, realizado pelo Ministério da Educação, e a pesquisa por domicílio realizada em 2001 pelo Instituto Brasilei-

Conforme podemos ver na figura 1, praticamente todas as crianças na faixa dos sete aos dez anos de idade estão na escola. Portanto, o acesso não é mais problema. Mas, conforme aparece nas figuras subseqüentes, muitos alunos não estão no nível em que deveriam estar e há uma quantidade muito grande de adultos ocupando as vagas dos jovens desistentes. Vemos na figura 2 que muitos

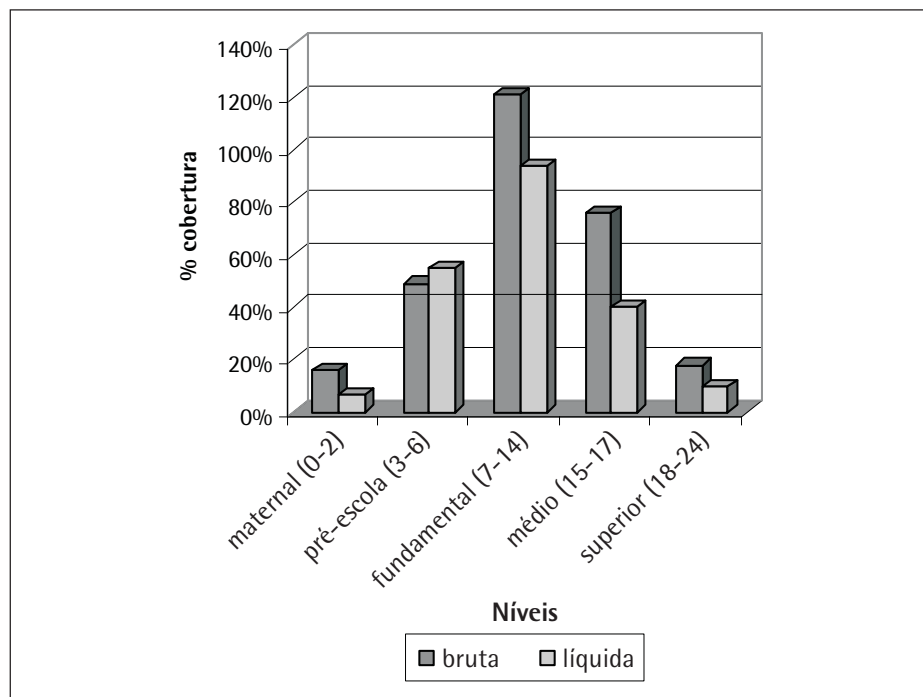
Figura 2 – Matrículas escolares, por faixa etária

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), 2002

---

ro de Geografia e Estatística (IBGE). Os números para o ensino fundamental são, respectivamente, 35,1 milhões e 31,8 milhões; e, para o ensino secundário, 8,7 milhões e 7,6 milhões. Essas discrepâncias podem ser explicadas, pelo menos em parte, pelo fato de que o censo escolar é realizado no início do ano, enquanto a pesquisa por domicílio só em setembro ou depois, quando muitos alunos já abandonaram a escola; e pelo fato de que algumas administrações escolares (provavelmente) exageram em seus relatórios e/ou algumas famílias não revelam todos os dados (menos provável).

jovens entre 15 e 17 anos não estão na escola secundária, como deveriam, mas sim atrasados. Por causa da repetência, há cerca de sete milhões de alunos no ensino fundamental com mais idade do que o grupo de referência que não deveriam estar lá (gerando uma taxa bruta de matrículas de 121%) (figura 3). No ensino secundário, cerca de metade dos alunos tem 18 anos de idade ou mais e já deveria ter saído da escola. No ensino superior, que ainda matricula apenas 9% dentro da faixa etária (18 a 24), cerca de metade dos alunos está com 25 anos ou mais.

Tais distorções estão relacionadas a uma tradição de má qualidade do ensino, que limita a capacidade de aprendizagem do aluno, conforme revela a Avaliação Nacional do Ensino Básico no Brasil (Crespo, Soares & Mello e Souza, 2000; Programa da OECD para Avaliação Internacional de Alunos, 2001), e às elevadas taxas de evasão escolar que ocorrem quando os jovens chegam à adolescência. Em 2001, aos 16 anos de idade, 19% dos brasileiros já se encontravam fora da escola; aos 18, 43%. Dito de maneira simplificada, uma grande quantidade de

Figura 3 – Taxas brutas e líquidas de matrícula no Brasil, 2002

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), 2002

estudantes passa pela escola sem aprender a ler e escrever adequadamente. Existe um problema muito sério de ensinar aos professores como ensinar (Oliveira & Schwartzman, 2002) e de atingir aqueles que ficaram para trás, de forma a recuperar o tempo perdido e possibilitar que cheguem ao nível dos demais colegas da mesma faixa etária.

Há também um problema de relevância de conteúdo, que afeta segmentos substanciais do ensino superior, mas acima de tudo os alunos da escola secundária. Será que o aluno está aprendendo o que precisa para aprimorar sua personalidade e entrar no mercado de trabalho? O Brasil está formando os especialistas, pesquisadores e inovadores de que precisa para fazer parte da moderna "economia do conhecimento"?

A primeira pergunta tange ao clássico dilema de escolha entre a formação geral e a profissionalizante. É uma questão difícil, porque envolve tanto a discriminação social, quando os alunos ficam "confinados" a um caminho de formação específico que os limita a empregos de menor *status*, quanto a capacitação efetiva de pessoas que, de outra forma, não conseguiriam encontrar empregos. A experiência internacional mostra que uma simples diferenciação de conteúdo não irá capacitar ninguém caso inexista um elo claro entre as escolas técnicas e os futuros trabalhadores. Por outro lado, quando há tais elos, o ensino profissionalizante pode propiciar melhores oportunidades num mercado de empregos estratificado, mesmo ao custo de uma segmentação de longo prazo (Shavit & Müller, 2000). O Brasil tem se saído razoavelmente bem no ensino profissionalizante para alguns segmentos pequenos da população, com acesso às escolas técnicas da indústria e do comércio, mas não conseguiu dar maior amplitude a essas experiências. Surge uma dificuldade parecida com a do ensino superior, no qual a falta de alternativas de curto prazo pós-ensino secundário acaba gerando um desperdício muito grande de gente que resolve tentar mas acaba abandonando uma carreira universitária. Mais uma vez, é o caso em que a criação de cursos de curta duração, como alternativa pobre aos diplomas de nível superior, tende a ser rejeitada e não vai para frente.

De quanto ensino o Brasil precisa e com que propósito? Podemos prontamente concordar com que o ensino básico universal de qualidade é um requisito e uma exigência moral de todas as sociedades modernas, pelo bem da eqüidade social, dos valores culturais e da funcionalidade econômica. Também podemos concordar com que os governos deveriam se envolver no apoio à educação de

nível superior, como fonte de conhecimento e competência para a sociedade como um todo. Entretanto, mesmo nas economias avançadas, somente um segmento do mercado de trabalho requer competências especializadas e a maior parte da educação de nível superior está relacionada a um conjunto de posturas e práticas gerais. Parecem não ter fim as demandas de educadores e acadêmicos por mais cursos, melhores salários e mais subsídios públicos em todos os níveis, e tanto os governos quanto o poder decisório precisam conhecer os limites e saber em que ponto se deve parar.[3]

Os problemas de eqüidade merecem atenção especial. O Brasil é conhecido por ter um dos mais elevados níveis de desigualdade no mundo e isso está intimamente ligado à educação (Ferreira & Paes de Barros, 2000). O Brasil também é uma sociedade multirracial, na qual metade da população é classificada como "não branca" e há fortes correlações entre origens étnicas, renda e oportunidades de instrução. No todo, em 2001, a população branca tinha 5,75 anos de escolaridade e a não branca tinha 4,04; a média de renda das pessoas brancas era duas vezes superior à das não brancas.[4] Atualmente, para a geração mais jovem, as chances de brancos e não brancos estarem na escola são praticamente as mesmas para todas as faixas etárias (figura 4). Mas isso não quer dizer que deixem de existir as diferenças étnicas. Os não brancos são mais pobres, moram em bairros mais pobres e são filhos de pais com menor nível de escolaridade. As diferenças

---

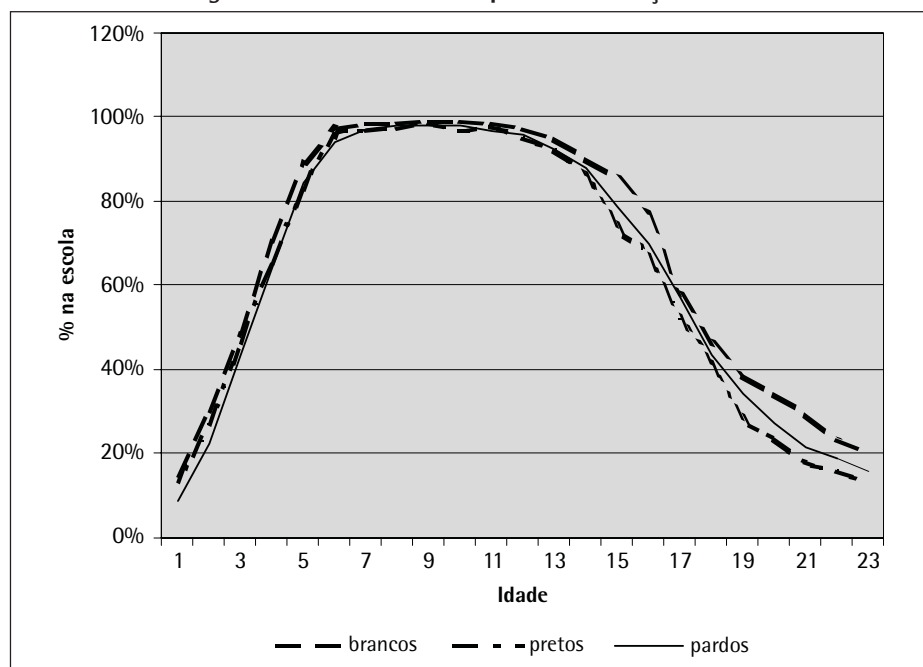
[3] Para se obter uma avaliação dos elos entre a oferta de cursos superiores e as demandas do mercado de trabalho na América Latina nos últimos anos, consulte Schwartzman (2002). Para a inflação dos cursos superiores na Inglaterra e suas implicações negativas, consulte Wolf (2002). Para as múltiplas funções e diferenciação do ensino superior na América Latina e no Brasil, consulte Castro & Levy (2000), Schwartzman (2001).

[4] A classificação étnica ou racial no Brasil é obtida, nos censos e nas pesquisas nacionais por domicílio, pedindo-se às pessoas que se classifiquem conforme as categorias "branco", "negro", "mestiço" ("pardo"), "nativo" e "oriental". Esta pergunta visa classificar a população conforme a cor de pele que as pessoas atribuem a si mesmas, como substituto para raça ou etnia (em que os nativos brasileiros e orientais são subgrupos dentro da categoria "amarelos"). Para esta tabulação, acrescentamos os negros, cerca de 5,6% dos pesquisados, junto com os "pardos", 40,4%, para criar a categoria dos "não brancos". Os nativos correspondem a 0,1% da população e os orientais, na maioria descendentes de japoneses, 0,5%. Na pesquisa de 2001, 53,4% dos pesquisados se definiram como brancos. Para ver uma discussão dessa classificação, consulte Telles (1998) e Schwartzman (1999).

regionais são ainda maiores, variando de 5,59 anos de escolaridade no Sudeste (que inclui São Paulo e Rio de Janeiro) até 3,71 anos no Nordeste. Aos 11 anos de idade, as chances de estar numa escola são praticamente as mesmas no Nordeste e no Sudoeste: 97,3% e 98%. Aos 16, porém, a diferença já é importante: 77,7% em comparação com 86,0%.

Via de regra, as escolas públicas nas regiões, cidades e bairros mais pobres costumam ser de pior qualidade e o rendimento escolar depende bastante do padrão econômico, social e cultural da família. As famílias das classes média e alta colocam seus filhos para cursarem o ensino básico e o secundário em escolas particulares, que são de melhor qualidade, e os preparam para passar para as instituições de ensino superior de maior prestígio, públicas e gratuitas. Estudantes de famílias mais pobres, quando chegam ao curso superior, só conseguem entrar para os cursos menos prestigiados das universidades públicas ou vão para as particulares, onde os cursos também são de baixo prestígio e qualidade, e pelos quais têm de pagar.

Podemos resumir este apanhado geral declarando que os principais problemas do ensino no Brasil são aqueles ligados à qualidade e à repetência de alunos

Figura 4 – Acesso à escola por idade e raça ou cor

nos sistemas públicos. Uma das principais conseqüências desses problemas é a desigualdade de acesso ao ensino de boa qualidade, o que afeta acima de tudo os segmentos mais pobres da população; outra é o grande número de pessoas que abandonam a escola antes de obterem seus certificados, sem adquirirem o conhecimento e a capacitação que deveriam ter. Por fim, as distorções criadas pela má qualidade e pela repetência levam a um desperdício imenso de recursos gastos para manter nas escolas alunos mais velhos que não deveriam mais estar lá.

As origens

Como o ensino no Brasil chegou à situação atual?

No início do século XX, a maioria da população na Europa Ocidental, Nova Inglaterra e Japão já era alfabetizada, enquanto no Brasil e em quase todos os outros países do mundo o ensino só chegava para uma minoria ínfima.[5] A conquista da alfabetização em massa pode ser explicada pela combinação de elementos distintos. As religiões ocidentais — judaísmo, cristianismo e islamismo — põem a leitura de livros sagrados no cerne da educação infantil. Nas transições judaicas e nas do início do protestantismo, o aprendizado acontecia no seio da família ou em pequenas escolas comunitárias e fazia parte da construção e manutenção da identidade cultural ante um ambiente desconhecido ou hostil. Em todo o mundo muçulmano, a leitura do Alcorão era e ainda é um componente essencial da formação religiosa e moral das pessoas. Mas nem todas essas religiões conseguiram converter a leitura religiosa numa habilidade que pudesse ser usada fora do universo religioso e ritualístico.[6] Para tanto, faziam-se necessárias outras condições, inclusive a disponibilidade de materiais impressos,

---

[5] Para Europa, consultar Vincent (2000) e Venezky (1991). Para França, Furet & Ozouf (1977). Para Japão, consulte, dentre outros, Godo & Hayami (2000). Para os Estados Unidos, Lockridge (1974), Monaghan (1988) e Stevens (1990).

[6] "Nos países muçulmanos, é bastante comum alguém ser versado no Quran Sharif, ensinado nas escolas indígenas religiosas chamadas madrasas. Infelizmente, esse aprendizado é pura decoreba. Portanto, embora pareça que os alunos conseguem ler o Alcorão com fluência, em geral eles não conseguem ler a escrita árabe fora desse contexto. Esse aprendizado não pode ser transferido para a leitura de outros livros ou para resolver questões de matemática" (Samant, 1996).

como também o uso de escrituras e figuras para comunicar, registrar fatos, fazer negócios e trabalhar.

E mais: não bastava a organização da comunidade e das bases. A disseminação de escolas de ensino básico e de alfabetização na Europa foi, a princípio, obra das igrejas estabelecidas, a protestante e a católica, como parte dos movimentos de Reforma e Contra-reforma, tornando-se mais tarde tarefa e responsabilidade dos nascentes Estados Nacionais. A França de Napoleão sintetiza o modelo que tantos países tentaram imitar: uma nação coordenada por um governo central forte que criou instituições complexas para envolver e mobilizar todos os cidadãos numa sociedade integrada e coesiva. Em suas origens, uma das instituições centrais do moderno Estado Nacional foi o recrutamento militar; foram também importantes uma língua nacional homogênea e instituições educacionais capazes de ensinar a todos não só a leitura e a escrita, mas também os valores considerados necessários para a nação.[7]

Mas não havia Estado Nacional que pudesse começar esse trabalho do zero. Na França, o Estado napoleônico construiu suas instituições educacionais sobre uma complexa rede de escolas criadas e mantidas pela Igreja durante o Antigo Regime e sobre tradições de educação popular que existiam em muitos lugares (Furet & Ozouf, 1977). Cada Estado Nacional lidava com a Igreja e as divergentes tradições lingüísticas e de educação popular à sua maneira, às vezes em conflito, às vezes em cooperação, normalmente através de cooptação. Parte importante dessa história é o desenvolvimento da profissão do magistério, que ajudou a fazer das formas de ensino e aprendizagem mais espontâneas e tradicionais uma rede de escolas organizadas e padronizadas.[8] A industrialização e o desenvolvimento das cidades modernas também tiveram seu papel, mas um papel que não foi tão óbvio. David Vincent argumenta, por exemplo, que a alfabetização de crianças era um "luxo" que se tornou possível por causa do progresso econômico,

---

[7] Quanto da imagística do antigo Estado Nacional fica, ou deveria ser mantida, nestes tempos de globalização, é uma questão que merece uma discussão específica, já que suas implicações para o ensino contemporâneo podem ser significativas. Consultar, dentre outros, Archibugi & Lundvall (2001), Lenn & Moll (2000) e Carnoy (1999).

[8] A referência clássica para análise dessa inter-relação entre Estado, Igreja e a profissão do magistério na formação dos sistemas nacionais de ensino na Europa é Archer (1979).

que foi mais do que condição para isso, embora, uma vez existindo, ela tenha ajudado no crescimento da indústria e do comércio (Vincent, 2000). De fato, existem algumas provas de que, na Inglaterra e na França, a industrialização e a concentração urbana levaram à deterioração temporária dos padrões educacionais. O ensino não podia se desenvolver em condições de pobreza extrema, mas, uma vez iniciado, ele se tornou um ingrediente central no tecido das sociedades modernas.

Portugal, potência colonialista no Brasil, qual a Espanha, não foi atingido pelo movimento da Reforma. A Igreja Católica, que exercia forte controle sobre as universidades do país através da Ordem dos Jesuítas, não teve de responder à ameaça do protestantismo criando escolas para o povo, e isso talvez ajude a explicar por que a alfabetização não se espalhou tanto em Portugal como nos outros países europeus.

Em meados do século XVIII, sob o comando do marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos de Portugal e do Brasil, num esforço de colocar a metrópole na linha do iluminismo europeu. Em Portugal, a reforma trouxe os primeiros esforços de criar um sistema nacional para o ensino elementar, o que marcou também o início da profissão do magistério naquele país (Nóvoa, 1987). Não aconteceu nada parecido no Brasil, onde a conseqüência não intencional da Reforma foi o desmantelamento quase total do ensino católico que existia na época.[9]

No início do século XIX, a corte portuguesa se mudou para o Rio de Janeiro, fugindo de Napoleão, e em 1822 o Brasil se tornou independente com um rei português. As primeiras instituições de ensino superior no país datam daqueles anos — uma academia militar no Rio de Janeiro, duas escolas de direito em São Paulo e Recife, duas escolas de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia. Em 1838, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira escola pública secundária, o Colégio

---

[9] Entretanto, não existe informação sobre quanto ensino havia no Brasil naquele tempo. Uma resposta simplista seria: "Não havia muito." Segundo uma fonte, cerca de quinhentos padres jesuítas deixaram o país em 1759, fechando 17 escolas, 36 missões e vários seminários para jovens e escolas elementares (Bello, 2003). Mas ficaram outras ordens religiosas e sacerdotes seculares. Mais tarde os jesuítas puderam voltar e a Igreja continuou a desempenhar um papel importante na sociedade brasileira, inclusive no ensino, apesar dos conflitos constantes com a elite política do país. Sobre a reforma de Pombal e seu impacto no ensino no Brasil, consulte Maxwell (1995), Paim & Crippa (1982) e Andrade (1978).

Pedro II.[10] O ensino fundamental, quando existia, ficava a cargo dos governos das províncias, de tutores particulares e padres das paróquias, exceto na capital do país, onde começaram a tomar forma os rudimentos de um sistema de ensino público. A Igreja também foi responsável por vários estabelecimentos religiosos, inclusive a famosa escola na serra do Caraça em Minas Gerais, mantida pelos padres lazaristas, que durante muitos anos foi uma das poucas alternativas para os jovens que desejavam estudar mas não podiam ir para o Rio de Janeiro ou para o exterior.

No século XIX, o Brasil era uma sociedade predominantemente rural, sob o domínio de um império centralizado que tentava adotar a pompa dos Estados Nacionais europeus, mas sem os recursos para atingir a população empobrecida das províncias distantes, onde os ciclos econômicos do açúcar e do ouro havia muito tinham-se acabado. A sociedade brasileira compunha-se de uma pequena elite de brancos descendentes de portugueses, escravos negros, o que restava da

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 1861

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/historia/modulo02/criacao_pedroii.html>.

---

[10] Sobre instituições de ensino superior, Schwartzman (1991); sobre o Colégio Pedro II, Prefeitura do Rio de Janeiro (2003).

Escola do Caraça, em Minas Gerais

Fonte: <http://www.viajar.de/pages/minas/sg_minas45.html>.

população indígena e grandes quantidades de mestiços, ex-escravos e homens livres pauperizados que viviam da agricultura de subsistência ou se ajeitavam para morar nas vizinhanças dos principais portos e cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife (Franco, 1969; Mattoso, 1988). Esse quadro demográfico e cultural havia começado a mudar em fins do século XIX com a chegada de imigrantes europeus e japoneses a São Paulo, Rio de Janeiro e outros estados do Sul, primeiramente para substituir a mão-de-obra escrava nas rentáveis colheitas de café, e depois para habitar as grandes cidades do país. Já em 1900, um terço da população do Rio de Janeiro e de São Paulo havia nascido fora do Brasil. Na época, cerca de um terço dos jovens no Rio de Janeiro freqüentava algum tipo de escola primária ou elementar, sendo um em cada quatro numa instituição particular.

Nessa época, o Império já havia sido substituído por um regime republicano e novas elites bem formadas começavam a agitar em prol de um Estado Nacional moderno que não se limitasse apenas a imitar as instituições européias, mas que fosse realmente capaz de incorporar a população numa comunidade nacional

Escola Modelo da Luz (Grupo Escolar Prudente de Morais), fundada em São Paulo em 1895

Fonte: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1895_Escola_Modelo_da_Luz.pdf>.

coerente e integrada. No estado de São Paulo, pela primeira vez, começou a se arraigar um novo conceito de educação pública. Na década de 1890, como parte de um notável esforço de modernização do estado, unidades de ensino que estavam espalhadas foram reunidas nos "grupos escolares", construídos segundo os projetos arquitetônicos mais avançados da época. Os alunos foram organizados conforme a idade e proficiência e organizou-se, pela primeira vez, um programa seqüencial de estudos dividido em várias séries (Souza, 1998).[11] Foram criadas novas escolas normais, que passaram por transformações no sentido de introduzir melhores métodos de ensino e um conteúdo moderno (Nagle, 1974; Tanuri, 1979). Houve tentativas de reformas semelhantes na Bahia, em Minas Gerais e na capital, na época o Rio de Janeiro.

---

[11] Até hoje, a expressão "grupo escolar" é usada no Brasil como referência a escolas elementares que fornecem os quatro primeiros anos de ensino básico. Dentre outras iniciativas tomadas no período, existe a criação de várias escolas de ensino superior e institutos de pesquisa. Na época, São Paulo já era o maior produtor de café do mundo e a região mais rica do país.

Em 1906, o governo federal aprovou uma lei para o ensino primário, reorganizando as escolas e proclamando as virtudes da caligrafia vertical, considerada muito mais eficiente, racional e adequada para se ensinar em larga escala a escrita (Faria Filho & Galvão, 1998). Entretanto, durante toda a Primeira República (1889-1930), os ensinos primário e secundário continuaram sendo responsabilidade dos governos local e estadual, e somente cerca de 25% da população, no máximo, era alfabetizada.[12] Os imigrantes alemães, italianos e japoneses criaram suas próprias escolas, às vezes com o apoio dos governos de seus países, ou de padres estrangeiros.[13] Em 1924, foi fundada no Rio de Janeiro a Associação Brasileira de Educação, com participantes de vários estados, e essa associação foi muito importante no processo de trazer a educação para a ordem do dia no país (Paim, 1981).

Somente com a chamada Revolução de 1930, que trouxe Getúlio Vargas ao poder e deu início a um novo período de centralização política, a educação finalmente surgiu como prioridade nacional. O novo governo formou o primeiro Ministério da Educação e Cultura[14], e intelectuais que estiveram envolvidos com as campanhas regionais de educação e reforma do ensino publicaram um famoso "Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação" (Azevedo, 1932), que ditaria as prioridades para o ensino nos anos vindouros. Já havia movimentos em prol de uma "nova educação" e uma "nova escola" nos círculos da educação há algumas décadas, com idéias tiradas das obras de Wilhelm Dilthey, Édouard Claparède, Adolphe Ferriere e outros, e divulgadas por instituições como a Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Na década de 1920, essas idéias dominaram os debates em torno da educação em Portugal (Nóvoa, 1987). As propostas pio-

---

[12] Esta informação é oriunda de um censo municipal no Rio de Janeiro em 1906 e do censo nacional de 1900, conforme relatado pela Directoria Geral de Estatística (1916).

[13] Antes da guerra, havia cerca de cinco mil professores alemães trabalhando num sistema escolar bem integrado que se espalhava pelos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina. Em São Paulo, em 1917, havia 37 escolas alemãs e 51 italianas. Os japoneses começaram a chegar mesmo em meados da década de 1920, e já em 1936 havia 310 escolas estrangeiras no estado de São Paulo, das quais 215 eram japonesas (Bittencourt, 1990).

[14] No século XIX, a educação era responsabilidade do Ministério do Interior, ou do Império. No primeiro governo republicano houve, durante pouco tempo, o "Ministério da Instrução Pública, Serviço Postal e Telégrafos".

neiras tratavam tanto da maneira como deveria ser o ensino, através da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, quanto da maneira de organizar o ensino brasileiro, através da abertura de universidades públicas e do ensino básico gratuito, universal e obrigatório, e da formação de professores em instituições de nível universitário.

Existe muita literatura sobre as idéias e a obra desses pioneiros e sobre o que o governo de Getúlio Vargas e seus ministros, Francisco Campos e Gustavo Capanema, conquistaram ou deixaram de conquistar no âmbito da educação.[15] Os proponentes da reforma educacional se dividiam profundamente, com base em princípios ideológicos e doutrinários, indo desde os fascistas autoritários (Francisco Campos) e os católicos ultramontanos (Alceu Amoroso Lima) até os pragmatistas do tipo americano (Anísio Teixeira) e os que acreditavam nos poderes científicos da nova pedagogia (Lourenço Filho e Fernando de Azevedo), chegando aos marxistas (Paschoal Lemme). Uma parte dos conflitos em questão estava ligada ao pacto assinado entre Vargas e a Igreja Católica conservadora, segundo o qual o ensino brasileiro seria reorganizado sob a supervisão e direção da Igreja[16] e ao qual se opunham ferrenhamente os reformistas mais liberais à esquerda.

No fim, o que prevaleceu não foram essas doutrinas de princípios, mas sim os instintos burocráticos e administrativos do ministro Capanema, imbuído dos valores nacionalistas e conservadores da época. O governo Vargas criou uma burocracia muito centralizada para o ensino superior e se empenhou em conformar e controlar o ensino básico e secundário a partir de cima, mas sem assumir a responsabilidade de gerenciar e administrar as escolas, que continuaram por conta das autoridades municipais e estaduais, ou nas mãos da iniciativa privada. Duas realizações marcantes do período foram o primeiro centro brasileiro de pesquisa sobre a educação, o Inep — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

[15] Veja o que foi dito pelos próprios pioneiros, Azevedo (1932), Teixeira (1968), Lourenço Filho (1967), Azevedo (1971). Para obter um apanhado geral, Schwartzman, Bomeny & Costa (2000). Consulte também Brandão (1999), Bomeny (2001).

[16] O pacto assinado entre Getúlio Vargas e a Igreja Católica pelo controle das instituições de ensino está documentado em Schwartzman, Bomeny & Costa (2000). Quanto ao resgate conservador da Igreja Católica brasileira naqueles anos e ao seu papel na educação, consulte Salem (1982).

(Mariani, 1982; Xavier, 2000); e a reforma de atualização da antiga escola normal, que se transformou no novo Instituto de Educação no Rio de Janeiro, na expectativa de se tornar a versão brasileira da *École Normale* francesa e um modelo para o país. Mais polêmicas ainda foram as iniciativas de mobilização dos jovens e de incutir-lhes os ideais patrióticos nacionalistas através da educação religiosa, de ler e cantar o hino nacional e os demais hinos patrióticos,[17] e, mais tarde, de mandar fechar as escolas de imigrantes e perseguir aqueles que davam aulas para as crianças em sua língua materna (Bittencourt, 1990).

Nesse período, o ensino primário ou elementar, que deveria ser obrigatório e universal, durava quatro anos, dos sete aos dez anos de idade. Era seguido do ginásio, considerado como ensino secundário na época e que também durava quatro anos. Chegava-se, por fim, ao nível "colegial", que durava de dois a três anos, concebido como curso preparatório para as universidades. O ministro Capanema se empenhou bastante na elaboração de um conteúdo para o ensino secundário nos moldes de um ginásio ou liceu europeu, que daria uma formação humanística e científica aos jovens que quisessem cursar as universidades. Mas a expectativa era que a maioria dos alunos tivesse uma formação mais prática em atividades agrícolas, industriais e comerciais sem entrar nos estudos superiores. Entretanto, não havia onde formar os professores para esses cursos. Os industrialistas criaram suas próprias escolas técnicas, com boa qualidade, que se ajustavam às suas necessidades e ficavam fora do controle das autoridades educacionais;[18] o ensino comercial cresceu no seio da iniciativa privada como a segunda melhor alternativa para as crianças oriundas das camadas sociais mais baixas; e o ensino agrícola jamais se desenvolveu.

No ensino superior, a primeira legislação universitária foi aprovada em 1931, determinando uma combinação das escolas profissionais ao estilo francês com as

---

[17] Isso foi um projeto especial do compositor Heitor Villa-Lobos, que formava imensos corais de crianças em estádios públicos para cantar hinos e música popular nacional.

[18] As primeiras tentativas, e fracassos, do Ministério da Educação de trazer professores suíços para criar escolas técnicas segundo as tradições européias estão descritas em Schwartzman, Bomeny & Costa (2000), capítulo 8. Até hoje, as federações de empresas mantêm seus próprios sistemas de ensino técnico (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Senai, e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio, Senac).

italianas do tipo "Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras", que deveriam ser lugar de pesquisa e conhecimento e também de formação de professores para as escolas secundárias. Novamente o governo federal tentava um sistema bastante centralizado, com leis definindo o conteúdo dos cursos e carreiras, uma Universidade Nacional servindo de modelo para todo o país e um sistema rígido de controle e supervisão das instituições locais e particulares. Entretanto, a única universidade nacional a ser criada antes da Segunda Guerra Mundial foi a do Rio de Janeiro, agregando as antigas escolas profissionalizantes da cidade com uma nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O estado de São Paulo, competindo com o governo federal, criou sua própria universidade primeiro, conforme o mesmo modelo, mas com um conteúdo científico e acadêmico muito mais forte. Para sua Faculdade de Filosofia, foram recrutados professores europeus na França para as ciências sociais, na Itália para física e matemática, e na Alemanha para química e ciências biológicas. Com seu trabalho, a Universidade de São Paulo deu origem às mais importantes tradições de pesquisa científica e tecnológica no país, e continua sendo a principal instituição acadêmica do Brasil (Schwartzman, 1991).

As concepções, os arcabouços e as práticas institucionais estabelecidos durante aqueles 15 anos do regime Vargas, de 1930 a 1945, iriam moldar o ensino brasileiro por muitas décadas. Depois da guerra, o país adentrou um período de modernização rápida, crescimento econômico e urbanização que trouxe consigo uma demanda cada vez maior pela educação. O governo federal respondeu criando uma rede de universidades federais, pelo menos uma em cada estado, e os governos estaduais e municipais expandiram seus sistemas escolares de ensino elementar e secundário. O ensino particular também se expandiu, atendendo tanto às elites, com escolas elementares e secundárias seletivas, quanto às classes médias baixas, abrindo alternativas baratas para aqueles que não conseguiam passar nos vestibulares para as universidades públicas ou precisavam combinar estudo com trabalho.

Levaria meio século desde o Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação, datado de 1932, até que o marco institucional do ensino brasileiro começasse a mudar novamente. Durante esse período, o Brasil se tornou uma sociedade urbana, com comunicações interligando o país inteiro e um setor industrial bastante grande. Apesar dessa expansão, o ensino ficou sendo uma preocupação menor

nas décadas de 1950 e 1960 do que em décadas anteriores. Antes, havia a crença de que a educação seria capaz de mudar a mentalidade e a alma das pessoas, sendo o caminho para uma melhoria social. Depois, o crescimento econômico, as condições sociais e a política assumiram a primazia; a educação, de uma condição prévia para a mudança social, passou a ser vista como um efeito posterior. Na década de 1950, o presidente Juscelino Kubitschek conduziu um ambicioso "programa de metas" para fazer do Brasil um país moderno, montando uma indústria moderna, abrindo estradas, construindo represas e uma nova capital em Brasília. Entretanto, só havia uma meta ligada à educação: o ensino técnico, com menos de 4% do orçamento de investimentos (Bomeny, 2002). No mesmo período, graças ao apoio internacional da Unesco e de outras fontes, foi fundado no Rio de Janeiro um ambicioso centro nacional de pesquisas educacionais, o CBPE, vinculado ao antigo instituto de estudos pedagógicos. Desta instituição surgiram muitos estudos interessantes sobre urbanização, estratificação social e mobilidade social, mas pouquíssima coisa em termos de educação (Xavier, 2000).

Mas houve algumas reformas interessantes, nas décadas de 1960 e 1970. Em fins dos anos 1960, o ensino superior foi transformado, com a introdução de inovações ao estilo estadunidense, como o sistema de créditos, os departamentos acadêmicos e os programas de pós-graduação. Em 1971, seguindo as tendências internacionais, a educação obrigatória passou de quatro para oito anos, com o acréscimo dos quatro anos do antigo "ginásio" ao ensino elementar. O ensino secundário, agora limitado da 1ª à 3ª série do ensino médio, experimentou alguns modelos e ensaiou alguns elos entre o conteúdo acadêmico e o profissional, sem muito êxito. Em 1988, depois de vinte anos de ditadura militar, foi elaborada uma nova Constituição, que declarava a educação obrigatória um direito "subjetivo" de cada indivíduo (querendo dizer que se tratava de um direito que poderia ser reclamado num tribunal, caso necessário), estabelecendo que todas as universidades deveriam ser autônomas, que a pesquisa, o ensino e a extensão seriam trabalhos inseparáveis e que todo o ensino público, do básico ao superior, deveria ser fornecido gratuitamente. Durante os muitos anos que se seguiram, o Congresso e os grupos interessados discutiram uma nova Lei da Educação, que acabou sendo aprovada em 1996, dando, em princípio, muito mais liberdade e flexibilidade para as instituições educacionais em todos os níveis

para montarem seus próprios conteúdos programáticos e para gerenciarem seus próprios assuntos.[19]

Elos perdidos: o ensino e as profissões acadêmicas

A partir desse histórico, podemos tentar compreender por que a educação no Brasil não se desenvolveu como nos outros países. Para encurtar a história, diríamos que em geral a sociedade brasileira não tinha elementos que levassem a população a organizar e desenvolver suas próprias instituições de ensino, e o Estado brasileiro, tanto no nível nacional quanto no regional, não tinha os recursos financeiros e humanos, tampouco a motivação, para trazer a população para um sistema educacional centralizado e vertical. Mais especificamente, faltavam dois elos cruciais entre essas duas esferas: uma sólida estruturação e organização do magistério para o ensino básico e uma profissionalização para o ensino superior, o que poderia divulgar, implementar e incentivar os valores da educação.

Na Europa, as profissões liberais modernas evoluíram a partir das antigas agremiações de classe e se tornaram entidades auto-reguladoras de grande escala, o que colocou limites para os poderes absolutistas dos governos e para o comportamento errático do povo, e realizou as atividades cotidianas da racionalização que eram a pedra angular das sociedades modernas.[20] As profissões liberais clássicas eram o direito, a medicina e, na França, a engenharia, mas a profissão acadêmica e a do magistério também eram muito importantes e foram objeto de intensas análises nos últimos anos (Müller, Ringer & Simon, 1987). Na França, que sempre foi considerada modelo a ser seguido, o ensino superior de elite continuou limitado às *Grande Écoles* profissionais, enquanto a universidade antiga, fechada pela Revolução, foi restaurada para tratar da capacitação de professores e da educação geral. Conforme descrito por Randal Collins, "a universidade reconstituída era de fato uma repartição do Estado central fazendo indica-

---

19 Foi a "Lei de Diretrizes e Bases", número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também conhecida como "Lei Darcy Ribeiro".

20 Essa interpretação do papel desempenhado pelas profissões e organizações intermediárias vem de Max Weber, mas também guarda coerência com a interpretação de De Tocqueville, em *Democracia na América*, e suas armadilhas em potencial.

ções para escolas secundárias e controlando um conteúdo uniforme em todo o país" (Collins, 2000, p. 234). Na Prússia, a força da profissão acadêmica conseguiu dar ao país o melhor ensino em todos os níveis no século XIX e contribuir para o desastre da década de 1930 (Ringer, 1990).

Em Portugal, Nóvoa mostra como o magistério, distintamente da profissão acadêmica, já se encontrava em formação no fim do século XVIII, quando seus componentes principais estavam sendo incorporados: um *status* social bem definido, um *savoir-faire* específico, instituições de capacitação, valores comuns, um arcabouço legal e institucional. Em 1794, havia 748 professores profissionais designados pela realeza ("Mestres Reais de Leitura e Escrita") em Portugal; no Brasil, pelo menos no papel, o total era de apenas 179. Mais importante do que essa diferença numérica foi que, em todo o século XIX e no início do XX, a profissão do magistério iria se expandir em Portugal mas não no Brasil. Isso, por sua vez, está ligado ao fato de que o Brasil continuou sendo uma economia escravagista e não passou por uma revolução liberal como a que aconteceu em Portugal depois da independência, eco das mudanças que varriam outros países europeus de forma tão dramática.

É possível rastrear até o século XIX as primeiras tentativas de trazer ao Brasil a noção de que as sociedades modernas deveriam ter à frente profissões liberais iluminadas. Pequenos grupos de médicos, advogados e engenheiros tentaram convencer a sociedade de que tinham a solução para os problemas do país e buscaram garantir, ao mesmo tempo, os privilégios e a autonomia profissionais que achavam necessários para seu trabalho (Schwartzman, 1991; Coelho, 1999). A regulação dos direitos e privilégios profissionais não foi como na Europa; aqui ela se deu muito mais rapidamente que a criação e o fortalecimento das próprias profissões. Na década de 1930, o regime Vargas adotou uma noção de que a sociedade deveria ser organizada em pessoas jurídicas bem reguladas e hierárquicas, que incluíam os sindicatos de classe, as associações de empresas e as profissões liberais. Cada profissão teria seus próprios pré-requisitos educacionais, a serem providos ou atestados pelo Estado, e todos os trabalhadores, empresários e profissionais teriam de pertencer a uma entidade específica, supervisionada pelo Estado (Schmitter, 1974; Schwartzman, 1977).

Na prática, a tentativa de organizar a sociedade de cima para baixo ia contra os movimentos de organização da sociedade de baixo para cima e levava à for-

mação de instituições fracas bem como a uma ampla cooptação dos indivíduos com algum potencial de liderança para ocuparem as posições políticas e as de poder burocrático. Para o ensino, as conseqüências foram um ágio elevado para essas credenciais de formação, criando um interminável cabo-de-guerra entre os que tentavam obtê-las com um mínimo de custos e investimentos e o governo e as entidades profissionais, que tentavam controlar e limitar a distribuição desses credenciamentos.

Já vimos como houve propostas para desenvolver a profissão do magistério na década de 1930 dentro das instituições de ensino superior, tanto pelas faculdades de filosofia, ciências e letras quanto pela atualização acadêmica das antigas escolas normais. Mas essa integração não teve êxito. Surgiram alguns componentes de um professorado com as primeiras iniciativas de modernizar a educação em São Paulo e no Rio de Janeiro. Entre elas estão a geração de professores de prestígio, oriundos das escolas secundárias mais conhecidas, além de diretores e pedagogos formados nas novas escolas normais do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e alguns outros estados; de padres e freiras qualificados para ensinar nas instituições católicas; e, claro, dos intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação. Mas estas são as exceções que apenas confirmam a regra, que foi a ausência, até bem pouco tempo atrás, de uma bem definida e ampla profissão do magistério.

Duas tendências paralelas acabaram levando à criação da profissão do magistério no Brasil: a disseminação do ensino básico e secundário e o desenvolvimento de instituições que o propiciassem com qualificações profissionais e uma certificação legal. Em 2002, havia 2,4 milhões de "funções de ensino"[21] no ciclo básico no Brasil, das quais cerca de um milhão em redes estaduais, mais um milhão em escolas municipais e meio milhão em estabelecimentos particulares. Além disso, havia cerca de meio milhão de "funções de ensino" no ciclo secundário (9-11). Antigamente, a maioria dos professores do chamado "grupo escolar"

---

[21] No ensino básico, é possível um professor ter mais de um contrato de trabalho, ou mais de uma "função". Isso significa que não se conhece o número verdadeiro de professores através dessas estatísticas, coletadas pelo Ministério da Educação. A Pesquisa Nacional por Domicílio, entretanto, fornece confirmação independente: foram encontrados 2.378.000 professores no ensino básico em 2001, 1,1 milhão trabalhando como funcionários públicos, num resultado muito semelhante.

(os quatro primeiros anos do ensino fundamental de hoje) tinha no máximo um diploma do ensino secundário obtido numa escola normal. Atualmente, 25% têm um diploma de curso superior e existe uma lei exigindo que todos tenham tal graduação no prazo de alguns anos. Resulta disso uma proliferação de todos os tipos de programas de graduação no ensino, a maioria com aulas à noite ou à distância, de qualidade questionável.[22]

A instituição onde o professor primário vai buscar seu diploma de nível superior depende da série em que ele pretende lecionar. Para o pré-escolar e para os primeiros quatro anos de escolaridade, o caminho é uma faculdade de educação ou pedagogia; para os outros quatros anos subseqüentes do básico e para o ensino secundário, é exigido um diploma da matéria a ser lecionada, que deverá ser obtido numa das antigas faculdades de filosofia, ciências e letras ou num departamento de ciências. Antigamente, essas faculdades eram consideradas locais de pesquisa, conhecimento e formação de professores, combinação que se mostrou impossível de atingir. Com o tempo, as ciências naturais, bem como a maioria das ciências sociais empíricas nas universidades públicas, criaram seus próprios departamentos e programas voltados para a pesquisa, nos quais a formação do professor não é considerada uma atividade de prestígio. A formação do professor continuou sendo uma atividade importante nas escolas, faculdades ou departamentos de "ensino" tradicional das ciências sociais — história e geografia — e nas escolas de educação e pedagogia, das instituições tanto públicas quanto particulares. Esses cursos atraem alunos de níveis de renda mais baixos que têm dificuldade para entrar nas áreas mais concorridas, ou antigos professores que voltam aos estudos, em horário noturno, para obterem as credenciais que agora lhes são exigidas. São poucos os que estão se preparando para lecionar as ciências naturais, ou as disciplinas sociais modernas como economia ou ciência política.

---

[22] Esta afirmativa deveria ser corroborada por uma análise dos dados obtidos através das avaliações feitas pelo Ministério da Educação em nível nacional. As universidades federais tendem a reprovar 90% de seus alunos em algumas áreas, o que os leva a buscar instituições particulares, pelas quais têm de pagar e nas quais não encontrarão problemas para obter seus diplomas. Há outras áreas, contudo, para as quais existem padrões ajustados segundo as baixas qualificações dos alunos, que são tratados caridosamente como "pessoas tentando dar os primeiros passos para sair da pobreza". (Agradeço a Graziella Moraes Dias da Silva por compartilhar essas observações feitas em seu trabalho de campo.)

Em suma, o Brasil não elaborou um sistema separado para a formação do professor e a tentativa de desenvolvê-lo como parte do sistema universitário regular não funcionou muito bem. A formação do professor ficou relegada aos segmentos de menor prestígio das instituições de ensino superior e à iniciativa privada, sem a elaboração de sólidos programas de pós-graduação e pesquisa, como os existentes para as ciências naturais e as sociais mais acadêmicas (economia, sociologia e ciências políticas). Uma das conseqüências desse isolamento da formação do professor e do "ensino" tradicional das ciências sociais é que os membros nessa nova profissão do magistério ficaram, ao mesmo tempo, altamente organizados e politicamente motivados, mas destituídos das competências e do conhecimento didático adequado às suas áreas de concentração.[23] Conforme as exigências destes tempos modernos, os estudantes de pós-graduação precisam freqüentar congressos, conferências e associações acadêmicas, e precisam publicar seus trabalhos, nos quais devem predominar distintas abordagens marxistas e de teoria crítica. A visão da educação como instrumento para a revolução política faz de Paulo Freire uma das referências preferidas. Outros nomes importantes são Pierre Bourdieu e, dentre os brasileiros, Octávio Ianni, Florestan Fernandes e Milton Santos. Eles não sabem muito bem como ensinar, nem o que ensinar, e em geral não acham que isso seja importante. Em seu entender, a sociedade é injusta, as pessoas são exploradas, os governos não ligam para os professores ou para o ensino e não há muito que se possa fazer sem que ocorra uma transformação social verdadeira e profunda, ou mesmo uma revolução.[24]

O desenvolvimento de uma profissão acadêmica para o ensino superior teve início em fins da década de 1960, com a criação dos departamentos acadêmicos

---

[23] Para obter um apanhado histórico do movimento que separou a educação do filão principal das ciências sociais, consulte Dias da Silva (2002). Sobre o surgimento e as características das escolas de educação, Bomeny (1994). Sobre a questão mais ampla da participação e mobilização política de intelectuais e profissionais no Brasil, consulte Schwartzman (1991) e Miceli (1979).

[24] Para obter um apanhado geral do campo da sociologia da educação conforme ela é praticada por especialistas da educação no Brasil, o que confirma estas observações, consulte Dias da Silva e Costa (2002). Sobre Paulo Freire, consulte Paiva (2000). Sobre a percepção que os professores têm da alfabetização e da sua própria responsabilidade, Oliveira & Schwartzman (2002). Para obter amostras do conteúdo ideológico do gabarito do ensino no Brasil, Gadotti (1996), Saviani & Mendes (1983)

e a expansão das universidades públicas ocorrida nos anos que se sucederam. Antes disso, dar aulas no ensino superior era uma atividade menor porém de prestígio para pessoas que trabalhavam acima de tudo em suas próprias profissões, como advogados, médicos, dentistas ou engenheiros. Excetuando-se algumas escolas de medicina e setores da Universidade de São Paulo, não havia pesquisa nem recursos ou instalações para o trabalho acadêmico de dedicação exclusiva nas universidades.

Mas, no final da década de 1960, começaram a surgir milhares de vagas para professores do ensino superior nas instituições que estavam sendo criadas, de forma a atender à demanda crescente de matrículas no seio da classe média. A iniciativa privada preferia trabalhar primordialmente com professores de meio expediente; no setor público, entretanto, o emprego com dedicação exclusiva passou a ser a regra (figura 8). Desde o fim da década, então, foram recrutados setenta mil professores do ensino médio e superior para as universidades federais; já em 2001, cerca de um terço estava aposentado depois de uma média de 22 anos na ativa (figura 9).[25]

Essa expansão rápida e descontrolada, somada às aposentadorias precoces, teve várias conseqüências importantes. Primeiro, o custo financeiro da educação pública de nível superior disparou, limitando seriamente a capacidade do governo de atender às demandas do ensino superior e manter os salários acima da inflação. Segundo, somente um pequeno percentual dos contratados tinha a formação e o preparo necessários para um trabalho acadêmico de alto nível. Para aumentar a qualidade, foram baixadas novas leis vinculando promoções e aumentos salariais a uma graduação acadêmica mais elevada, o que resultou numa expansão inflacionária de cursos de especialização e mestrado.

Por causa desses desdobramentos, a profissão acadêmica brasileira se encontra agora altamente estratificada. Há um número pequeno, porém significativo, de professores que foram bem treinados em universidades brasileiras e estrangeiras, estão devidamente credenciados para exercer sua profissão e se encontram à frente dos principais departamentos de pós-graduação e centros de pes-

---

[25] O aumento drástico no número de aposentadorias precoces em torno de 1995 pode ser explicado pelo temor de que o governo cerceasse as pensões do funcionalismo público, o que não ocorreu na ocasião, embora o item tenha retornado à pauta.

Figura 8 – A profissão acadêmica no Brasil, 2001

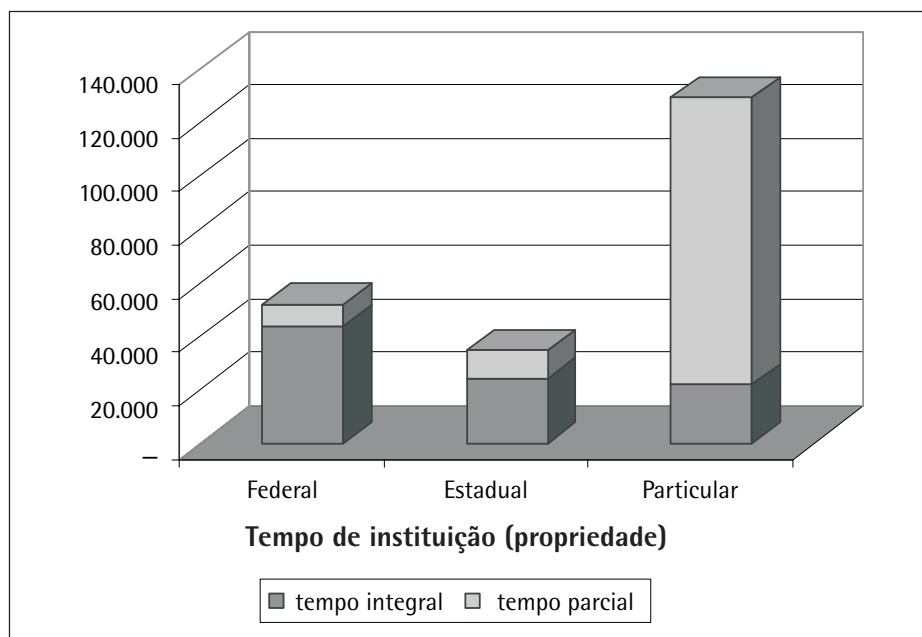
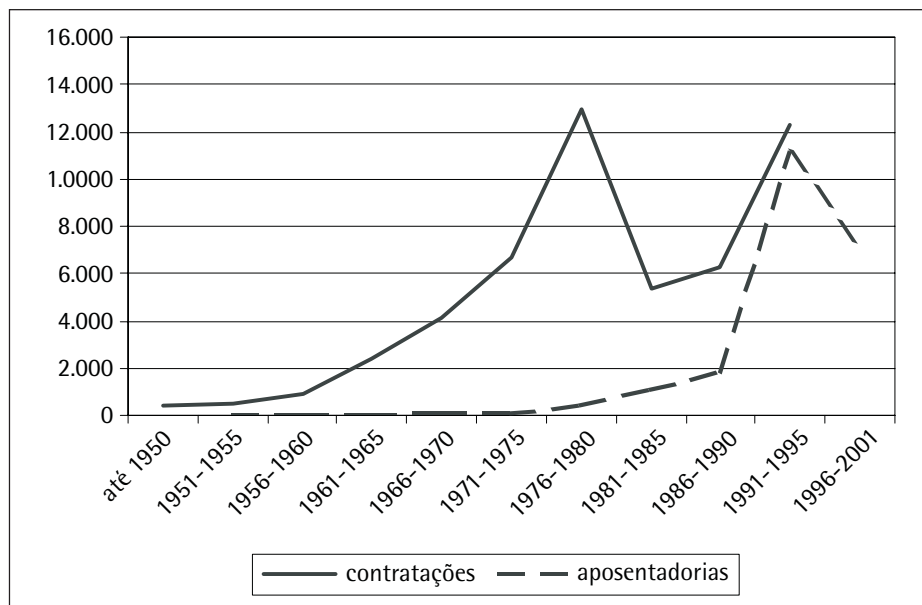



Figura 9 – Universidade federais: contratações e aposentadorias de pessoal acadêmico

quisa das melhores universidades públicas. Existe uma grande quantidade de professores que trabalham em meio expediente nas universidades particulares, mais identificados com suas profissões especializadas do que com a vida acadêmica. No meio, há um considerável grupo de acadêmicos trabalhando em tempo integral em instituições públicas sem habilitação plena para desfrutar do prestígio e dos recursos da pesquisa avançada e sem elos fortes com profissões externas. As tendências entre os integrantes deste segmento são a de se sentirem frustrados pelas limitações de suas carreiras, a de se organizarem fortemente em sindicatos e associações de professores e a de assumirem papéis importantes na vida política de suas instituições e no âmbito geral do ensino superior (Schwartzman & Balbachevsky, 1996).

As implicações desses desdobramentos são paradoxais. Com o retardo de um século ou mais, o Brasil agora tem um contingente apreciável de professores do ensino médio e superior, o que poderia ter bastante peso na construção de instituições de ensino bem estruturadas e competentes em todos os níveis. Mas este novo ator social costuma se sentir alienado e desanimado. Seria possível argumentar que, sem seu apoio, não se consegue melhorar o ensino. Ao mesmo tempo, considera-se a questão de ser ainda possível, em pleno século XXI, tentar reconstruir as velhas profissões acadêmicas que serviram tão bem ao desenvolvimento da educação nos Estados Nacionais da Europa.

Políticas recentes

Entre 1995 e 2002, pela primeira vez desde Gustavo Capanema, na década de 1930, o Brasil teve um ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, que não era político mas sim economista e ex-reitor da Universidade de Campinas, uma das principais do país, e que ocupou o cargo durante dois mandatos inteiros. Algumas das inovações nesse período foram a reabilitação do velho Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) como uma repartição para estatísticas e avaliação do ensino, e a formação de um Fundo Nacional para a Educação Fundamental (Fundef), para reduzir as diferenças regionais e estabelecer um piso para os gastos estaduais e municipais com o ensino fundamental.

O Inep ficou responsável pela reorganização das estatísticas da educação no Brasil e pela implementação de três grandes sistemas de avaliação do ensino: o

Saeb, sistema de avaliação para o ensino básico; o Enem, exame nacional para estudantes que concluem o ensino médio; e os exames nacionais para os programas de graduação, conhecidos como “Provão”. Parte desse desdobramento foi o surgimento de uma nova geração de especialistas em educação, formados em estatística e psicometria, que estão dando aos educadores e políticos brasileiros novos e melhores instrumentos e informações para a formulação de suas políticas.

A Constituição Brasileira de 1988 determina que o governo federal gaste 18% de seus recursos com educação, e os governos estadual e local, 25%. O Fundef foi formado para garantir que esse dinheiro seja de fato gasto com educação e para estabelecer um piso, através de compensações, para os gastos públicos por aluno e por professor para todo o país. Um dos efeitos do Fundef foi estimular o envolvimento das prefeituras com a educação fundamental, reduzindo o tamanho e a burocracia das administrações estaduais do ensino (Castro, 1998; Koslinsksi, 2000).

Há outras políticas oriundas desse período, dentre as quais a formulação de novas diretrizes curriculares para o ensino básico e secundário e vários programas para prover as escolas de recursos gerenciais, pedagógicos e materiais que melhorem seu desempenho — livros didáticos, almoço e dinheiro.[26] O período também foi inigualável em termos de expansão do ensino secundário, causada pelo menos em parte pelos esforços orquestrados para reduzir a reprovação dos alunos que não atingiam o desempenho devido nos primeiros anos de vida escolar. Para os segmentos mais pobres, o governo criou um grande programa através do qual se paga às famílias para mandarem e manterem seus filhos na escola.[27]

Em combinação com programas implementados pelas secretarias estaduais de Educação em muitas regiões, essas providências levaram: a um aumento das matrículas na pré-escola, no ensino fundamental e no secundário; a mais recursos para o aperfeiçoamento dos professores e uma melhoria salarial; e também a mais recursos e equipamentos para as escolas. O fluxo de alunos melhorou devido a políticas controversas de promoção escolar, às vezes acompanhadas de

---

[26] Para um apanhado oficial do assunto, consulte Secretaria de Educação Fundamental (2002).

[27] Não existem provas de que os pais não queiram mandar seus filhos se estiverem disponíveis e receptivos; neste sentido, o programa Bolsa Escola talvez não seja muito eficaz. De qualquer forma, ele pode ser justificado como maneira de repassar algum dinheiro a famílias com filhos. Para obter um apanhado geral e uma avaliação de um programa desse tipo em Recife, consulte Lavinas, Barbosa & Tourinho (2001).

programas para ajudar os alunos com menor desempenho a alcançarem os demais de sua faixa etária (as chamadas "classes de aceleração"). No fim da década, o governo conseguiu anunciar que, pela primeira vez, praticamente toda criança no Brasil tinha uma vaga e estava matriculada no ensino fundamental.

As conquistas no ensino superior foram menos significativas, exceto pela retomada do crescimento das matrículas, após a estagnação da década de 1980. O governo federal é responsável agora por uma dispendiosa rede de 39 universidades e 18 outras instituições de ensino superior, que matriculam cerca de 20% da população estudantil. Também há universidades públicas que pertencem a governos estaduais, o que eleva o total de matrículas para 35% do corpo discente. Os custos elevados das instituições públicas se devem, acima de tudo, aos salários, aos pagamentos previdenciários do pessoal acadêmico e administrativo, dos funcionários públicos que gozam da estabilidade no emprego e de uma aposentadoria plena e precoce, e aos custos de manutenção de todos os hospitais universitários, que na prática preenchem as lacunas deixadas pela carência de hospitais públicos adequados em muitos lugares.[28]

Este quadro não estaria completo sem referência às conquistas no ensino de pós-graduação e às muitas escolas profissionais de qualidade, particularmente dentro de algumas das principais universidades federais e estaduais. O ensino de pós-graduação se desenvolveu de fato no Brasil após a adoção do modelo americano na década de 1960 e a implantação de fontes independentes de apoio e controle de qualidade para a pesquisa e o ensino de pós-graduação nos anos subseqüentes. Em 2001, havia cerca de sessenta mil alunos em programas de mestrado e 32 mil em programas de doutorado; cerca de dez mil alunos recebem diplomas de pós-graduação todo ano. Mesmo descontando algum nível de inflação de diplomas, devido aos requisitos para a promoção nas universidades públicas, trata-se de uma conquista impressionante, sem igual em outros países da região. A persistência e a melhoria do ensino profissional de boa qualidade em

---

[28] Os custos se elevam ainda mais com a falta de critérios ou incentivos para reduzir os gastos por aluno e a relação aluno/professor nas universidades, que varia de uma instituição para outra conforme um fator equivalente a cinco ou mais. Por causa disso e das escalas salariais e planos de carreira uniformes em todo o país, os custos do governo são altos, mas os salários pagos aos profissionais de melhor qualificação estão muito abaixo das expectativas, gerando frustração e insatisfação em ambos os lados.

muitas instituições podem ser explicadas por ter sido logo adotada a política de não se abrirem as universidades públicas para um número ilimitado de matrículas, conforme aconteceu em países como a Argentina, o Uruguai e o México.

Os bons resultados que existem no ensino básico e secundário são mais difíceis de descrever, por causa, simplesmente, do tamanho e da complexidade desses setores. Existe uma correlação forte que se pode esperar entre as boas escolas e a disponibilidade de recursos, e entre as condições socioeconômicas dos alunos e seu progresso escolar. Os melhores segmentos do ensino público se encontram mais provavelmente em São Paulo e nos estados do Sul — Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul —, que combinam níveis razoáveis de desenvolvimento socioeconômico com tradições administrativas e pedagógicas razoáveis. Em outro extremo, o pior segmento da educação fundamental no Brasil está composto provavelmente pelas cem mil ou mais escolas rurais mantidas por prefeituras que somam 5,5 milhões de matrículas, de um total de 35 milhões no ensino básico. São, quando muito, escolas de uma turma só e apenas uma professora, com pouquíssimos recursos.[29]

Esses segmentos saudáveis da educação no Brasil não contradizem o fato de que o sistema como um todo esteja sob forte tensão, tanto financeira quanto institucionalmente, e precisa se modificar e se ajustar para aumentar em qualidade, eficiência e relevância. O lado bom é que, para tais reformas, o montante de recursos já comprometidos para a educação é substancial; sabemos muito mais sobre educação do que sabíamos antigamente; a sociedade está mais ciosa da educação do que já esteve até bem pouco tempo atrás; e há segmentos importantes dos professores do ensino médio e secundário e do nível superior que podem partic ipar do debate e acabar assumindo lideranças.

Políticas futuras

Da vasta gama de problemas e questões que se podem levantar, alguns ganharam mais notoriedade nos últimos anos, o que não necessariamente significa que abordem questões fundamentais. Discutindo-os, podemos tirar algumas conclusões.

---

[29] Dados do censo escolar de 2002. Há alguns anos que essas escolas vêm recebendo apoio substancial de um projeto apoiado pelo Banco Mundial, o Fundo Escola, cujos resultados ainda não são claros.

Um tema que se repete é o dos recursos. Segundo a experiência de qualificados administradores estatais, é impossível fornecer um ensino de qualidade no Brasil por menos de mil reais por aluno ao ano — o equivalente a cerca de trezentos dólares no início do ano de 2003.[30] De outro lado, há o fato de o último piso estabelecido pelo governo brasileiro para gastos com o ensino básico, utilizando-se o Fundo Nacional para a Educação (Fundef), ter sido de 446 reais por aluno para os quatro primeiros anos do ensino fundamental e 468,3 para os quatro anos seguintes (*O Estado de S. Paulo*, 2003).

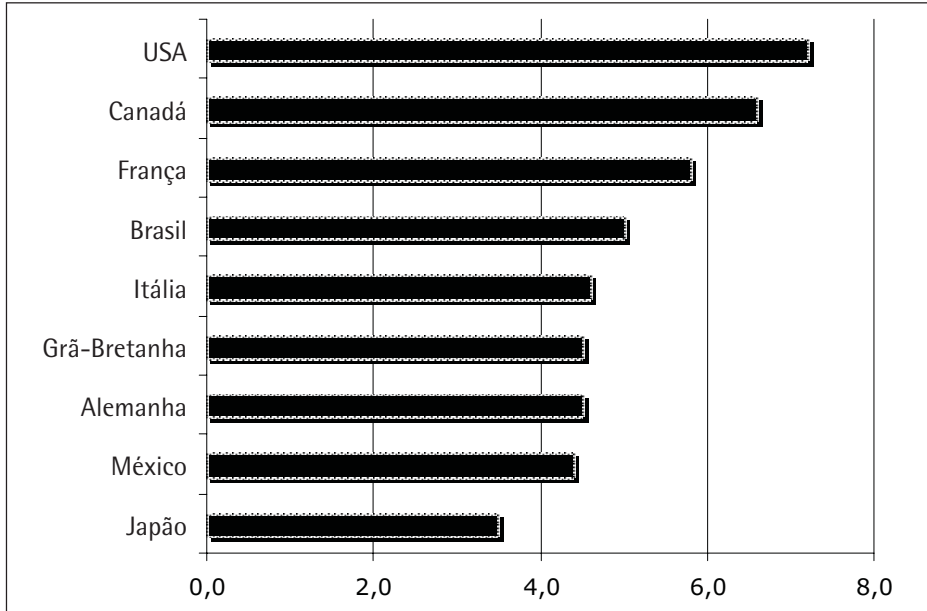
O Brasil já gasta cerca de 5% do PIB com educação, o que o coloca no mesmo nível de Espanha, Itália e Japão, e acima do Chile e da Argentina. Entretanto, esse gasto está fortemente inclinado no sentido do ensino superior. A estimativa, feita pelo Inep para 1996, foi que o custo para um aluno do ensino superior era 12,8 vezes maior do que para um aluno do ensino básico e 9,9 vezes maior do que para o do ensino secundário.[31] Para mudar essa situação sem reduzir os gastos com o ensino superior seria necessário um aumento substancial dos gastos públicos, trazendo-os para o patamar de 7%, semelhante ao de países como Canadá e Estados Unidos. Poderia ser uma meta digna, mas improvável de ser levada a cabo num futuro próximo, dados o aperto orçamentário do país e a insolvência não resolvida do sistema previdenciário, dentre outros fatores. Entrementes, é necessário usar os recursos existentes, ajustando o tamanho do sistema à necessidade atual e introduzindo melhores práticas gerenciais e contábeis.

O outro recurso importante é o comprometimento. Não pode haver melhoria significativa no ensino em qualquer nível sem a participação ativa e a emancipação dos professores dos níveis fundamental, secundário e superior. O ensino é algo que se dá na interação cotidiana entre professor e aluno ou não se dá de forma alguma, não obstante os avanços recentes da educação através da informática, do ensino à distância e assemelhados. Uma pesquisa feita recentemente por especialistas em educação na América Latina mostrou que, pensando no futuro, eles não estão otimistas quanto às chances de obterem mais recursos para a educação, mas esperam que a situação melhore através de um compro-

---

[30] Alcyone Saliba, ex-secretária estadual de Educação do Paraná, comunicado pessoal.

[31] Ver <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news00_20.htm>.

Figura 10 – Gastos com educação, como percentagem do PIB, em diversos países

metimento cada vez maior com a educação que as comunidades locais e as organizações sociais vêm assumindo (Schwartzman, 2001).

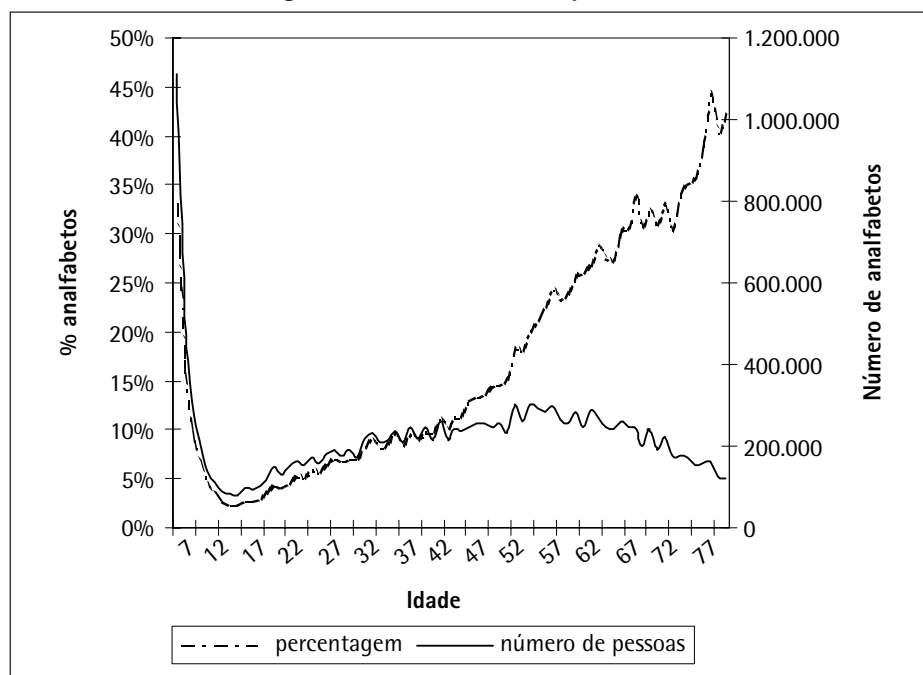
Parece haver três condições necessárias para que se dê esse comprometimento. A primeira é que professores e acadêmicos devem receber salários adequados e trabalhar com recursos adequados, dentro de um sistema adequado de incentivos e recompensas. A segunda é que eles percebam que as autoridades educacionais e os governos estão trabalhando em favor deles e não contra. A terceira é que eles sejam competentes e comprometidos com suas tarefas acadêmicas e intelectuais. As duas primeiras condições estão intimamente ligadas e o Brasil tem se saído particularmente mal em ambas. Os salários não têm se mantido dentro das expectativas e, quando existem, são poucos os sistemas de recompensas por merecimento no ensino público tanto básico quanto superior.[32]

[32] Ao contrário do que se costuma acreditar, os salários dos professores na administração estatal e dos professores e acadêmicos do ensino superior não estão abaixo da renda média das pessoas com níveis semelhantes de formação. As expectativas, no entanto, são mais importantes do que meros números.

Até a recente eleição presidencial de 2002, os relacionamentos entre o governo federal e os sindicatos de professores em todos os níveis eram hostis. Isso pode mudar agora, mas não é provável que haja recursos para aumentos salariais no nível nacional ou estadual.

A terceira condição pode ser a mais difícil de todas. Sem fortes comprometimentos profissionais, existe uma tendência de que as questões políticas e sindicais assumam primazia sobre as científicas, pedagógicas e acadêmicas, levando as autoridades educacionais a tentar aumentar o controle e a supervisão, sem deixar que os professores dos diversos níveis do ensino participem do gerenciamento de suas instituições — o que gera ainda mais conflitos e alienação. A solução não parece ser simplesmente transferir poder aos sindicatos ligados à educação ou desistir da necessidade de engajar os professores em seu trabalho. O problema não é uma peculiaridade do Brasil, mas isso não o torna menos relevante.

Outra estratégia é criar programas emergenciais para lidar com formas extremadas de analfabetismo e má qualidade do ensino, passando ao largo ou deixando de esperar pelos problemas complexos do ensino formal que precisam

Figura 11 – Analfabetismo, por idade

ser resolvidos. Segundo a última pesquisa por domicílio (Pnad, 2001), 11,4% dos brasileiros com dez ou mais anos de idade declararam-se incapazes de ler e escrever. Acabar com o analfabetismo adulto é uma meta digna, mas difícil de atingir, e provavelmente não se trata de uma prioridade máxima. A maioria dos analfabetos no Brasil é composta de pessoas idosas que vivem nas regiões mais pobres, e não são muitos os que irão aprender com as campanhas de alfabetização de forma a incorporar hábitos de leitura e escrita às suas vidas cotidianas. O outro grande segmento de analfabetos é composto de crianças que não aprendem quando vão à escola logo de início e efetivamente só aprendem depois de alguns anos. Aos 14 anos, o analfabetismo no Brasil se limita a 2,5% da faixa etária e cai naturalmente à medida que vão minguando as gerações mais antigas.

Muitos esforços são feitos na iniciativa privada, nas organizações não-governamentais e nos grupos voluntários para lidar com os problemas de ensino de baixa qualidade, alguns com grande êxito.[33] A principal dificuldade é transferir a experiência das iniciativas de pequena escala para o sistema escolar regular.

Conclusão

Conforme declarado logo de início, os problemas fundamentais para o ensino básico no Brasil são: melhorar a qualidade do ensino público para as crianças que já estão na escola e propiciar ensino de recuperação para os adolescentes e adultos jovens que largaram a escola ou se atrasaram. O ensino secundário, que se expandiu enormemente nos últimos anos, é uma área desastrosa, segundo a maioria. Metade do alunato freqüenta o supletivo, muitos trabalham e estão acima da idade apropriada, e normalmente o conteúdo que estudam não tem relevância e é ministrado por professores mal preparados e desmotivados. Para a maioria, a única meta é conseguir o diploma escolar necessário ao mercado de trabalho ou chegar a alguma oportunidade de estudos em nível superior. Somente a iniciativa privada manteve alguma qualidade, mas mesmo lá se encontra amplamente disseminada a prática de aprender de cor para se ter acesso às carreiras universitárias de maior prestígio.

---

[33] Dentre os quais, a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança, a Fundação Ayrton Senna e a Fundação Bradesco.

O ensino básico e secundário não está nas mãos do governo federal e até as melhores políticas para melhorar as escolas do país precisam de anos para se concretizar. E elas devem contemplar o trabalho intenso de preparo dos professores para lidar com o analfabetismo; para fazer as escolas levarem qualidade e resultados mais em consideração; para propiciar mais recursos, sempre que possível; e para assegurar que os recursos existentes sejam utilizados sempre da melhor forma. Há que se fazer escolhas difíceis, concentrando mais recursos em alguns setores e menos em outros — por exemplo, mais no ensino fundamental do que na pré-escola ou no nível secundário — e pedindo à comunidade que se envolva mais e ajude a pagar a conta.

No ensino superior, a iniciativa privada já responde por dois terços das matrículas e seria impossível fazer qualquer previsão para mudar essa situação. O ensino superior no Brasil deveria se expandir muito mais do que o atual nível de menos de 10% de participação da faixa etária pertinente e isso só se atinge através de uma diversificação contínua, do pluralismo, da desregulamentação e da criação de mecanismos para conter a disseminação de diplomas e estimular a qualidade e a pertinência.[34] Existem sérios problemas de eqüidade no ensino superior, criados pela seletividade das instituições públicas de maior prestígio e pela gratuidade do estudo e outros benefícios concedidos aos escolhidos. A política mais fácil, porém errada, nesse sentido, seria tornar as instituições mais abertas baixando a qualidade e os padrões, ou estabelecendo cotas para os segmentos sub-representados. A melhor política seria manter e aumentar os padrões sempre que possível, abrir diferentes caminhos e oportunidades para os alunos de origens e condições distintas e, repito, pedir àqueles que se beneficiarão desse ensino que ajudem a pagar a conta. A política mais eqüitativa de todas, entretanto, seria fornecer boas oportunidades de formação básica para todos.

A ordem do dia não é fácil, mas não é impossível. O quadro da educação no Brasil ainda não é bom, apesar de alguns pontos altos; mas a seqüência de ima-

---

[34] Pode-se argumentar que a disseminação indiscriminada de diplomas não é mais um problema, já que uma grande proporção de alunos parte hoje em dia para campos generalistas como a administração de empresas e, posteriormente, para empregos que não requerem um diploma específico. Entretanto, o ágio que se paga por um diploma de nível superior no mercado de trabalho no Brasil é ainda muito alto, sugerindo que os diplomas ainda têm um valor importante. (Agradeço a Cláudio de Moura Castro por trazer esse assunto à baila.)

gens aponta para algum progresso, que está longe de ser uniforme e encontra-se ainda repleto de armadilhas e falsas indicações. Mas, pelo menos, há um movimento na direção correta.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J.R.P.D. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Série Memórias da Educação Brasileira. Brasília, São Paulo: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

ANDRADE, A.A.B.D. *A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil.* São Paulo: Edição Saraiva, 1978.

ARCHER, M.S. *Social Origins of Educational Systems.* London, Beverly Hills: Sage Publications, 1979.

ARCHIBUGI, D. & LUNDVALL, B-A. *The Globalizing Learning Economy.* New York: Oxford University Press, 2001.

AZEVEDO, F.D. *A reconstrução educacional no Brasil, ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

_________. *Brazilian Culture: an Introduction to the Study of Culture in Brazil.* New York: Hafner Pub Co, 1971.

BELLO, J.L.D.P. *História da educação no Brasil 2003*. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb01.htm>. (Acesso em: 29 jan. 2003.)

BITTENCOURT, C.M.F. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas, 1917-1939*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BOMENY, H. *Faculdades de educação e a crise do ensino*. Rio de Janeiro: [s.n.] 1994.

_________. *Os intelectuais da educação, descobrindo o Brasil.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_________. Quando os números confirmam impresses: desafios na educação brasileira. In: *Texto escrito como subsídio à elaboração do Relatório Nacional do Saeb 2001*. Rio de Janeiro: [s.n.] 2002.

BRANDÃO, Z. A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil. In: *Estudos CDAPH*, vol. 3. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1999.

CARNOY, M. *Globalization and Educational Reform What Planners Need to Know, Fundamentals of Educational Planning.* Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning, 1999.

CASTRO, C.D.M. & LEVY, D.C. *Myth, Reality and Reform Higher Education Policy in Latin America.* Washington: Inter-American Development Bank, Johns Hopkins University Press, 2000.

CASTRO, J.A.D. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério (Fundef) e seu impacto no financiamento do ensino fundamental. In: *Texto para discussão.* Brasília: Ipea, 1998. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td.html>.

CENTRO DE REFERÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MÁRIO COVAS. *Memorial da educação 2003*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/neh/php?t=001a>. (Acesso em: 23 jan. 2003)

COELHO, E.C. *As profissões imperiais: advocacia, medicina e engenharia no Rio de Janeiro, 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLLINS, R. Comparative Historical Patterns of Education. In: HALLINAN, M. (org.). *Handbook of the Sociology of Education*. New York: Kluwer Academic, Plenum Publishers, 2000.

CRESPO, M.; SOARES, J.F. & MELLO E SOUZA, A. The Brazilian National Evaluation System of Basic Education: Context, Process and Impact. In*: Studies in Educational Evaluation*, 26 (2), 2000, p. 105-125.

DIAS DA SILVA, G.M. Sociológica da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma *policy science* no Brasil (1920-1979). In: *Estudos CDAPH*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2002.

DIAS DA SILVA, G.M. & COSTA, M. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. *Paper* apresentado no Grupo do Trabalho em Sociologia da Educação, 25ª Reunião Anual da Anped — Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, Minas Gerais, 2002.

DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. *Estatística da instrucção.* Rio de Janeiro: [s.n.] 1916.

FARIA FILHO, L.M.D. & OLIVEIRA GALVÃO, A.M.D. *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERREIRA, F.H.G. & BARROS, R.P.D. Education and Income Distribution in Urban Brazil, 1976-1996. In: *Cepal Review*, 0(71), 2000, p. 41-61. Disponível em: <http://www.eclac.cl/publicaciones/default.asp?idioma=IN>.

FLETCHER, P.R. *Primary School Repetition: a Neglected Problem in Brazilian Education: a Preliminary Analysis and Suggestion for Further Evaluation*. Stanford, CA: Stanford University, 1984.

FRANCO, M.S.D.C. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, 1969.

FURET, F. & OZOUF, J. *Lire et écrire: l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry, Sens commun*. Paris: Éditions de Minuit, 1977.

GADOTTI, M. *Pedagogy of Praxis a Dialectical Philosophy of Education, Suny Series, Teacher Empowerment and School Reform Teacher Empowerment and School Reform*. Albany: State University of New York Press, 1996.

GODO, Y. & HAYAMI, Y. Catching-up in Education in the Economic Catch-up of Japan with the United States, 1890-1990. In: *Economic Development and Cultural Change,* 50(4), 2000, p. 961-978. Disponível em: <http://www.fasid.or.jp/cgibin/byteserver/fasid/english/activ/research/pdf/disc_2000-004.pdf>.

KLEIN, R. & RIBEIRO, S.C. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, 52(197), 1991, p. 5-45.

KOSLINSKI, M.C. O processo de implementação de políticas sociais descentralizadas: o estudo do Fundef. Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

LAVINAS, L.; BARBOSA, M.L. & TOURINHO, O. *Assessing Local Minimum Income Programmes in Brazil: ILO — World Bank Agreement*. Geneva: International Labour Office, 2001. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/english/protection/ses/info/publ>.

LENN, M.P. & MOLL, J.R. *The Globalization of the Professions in the United States and Canada: a Survey and Analysis*. Washington, DC: The Center for Quality Assurance in International Education, 2000.

LOCKRIDGE, K.A. *Literacy in Colonial New England: an Enquiry into the Social Context of Literacy in the Early Modern West*. New York: Norton, 1974.

LOURENÇO FILHO, M.B. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea.* São Paulo: Melhoramentos, 1967.

MARIANI, M.C. Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro.* Brasília: CNPq, Coordenação Editorial, 1982.

MATTOSO, K.M.D.Q. *Família e sociedade na Bahia do século XIX, Baianada*, 6. São Paulo: Corrupio, 1988.

MAXWELL, K. *Pombal, Paradox of the Enlightenment*. Cambridge, England; New York, NY: Cambridge University Press, 1995.

MICELI, S. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945), corpo e alma do Brasil.* São Paulo: Difel, 1979.

MOACYR, P. *A instrução e as províncias (subsídios para a história de educação no Brasil) 1834-1889. Vol. 147-147a, Biblioteca pedagógica brasileira. Sr. 5a Brasiliana.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MONAGHAN, E.J. Literacy Instruction and Gender in Colonial New England. *American Quarterly*, 40 (1, Special Issue: Reading America), 1988, p. 18-41. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0003-0678%28198803%2940%3A1%3C18%3ALIAGIC%3E2.0.CO%3B2-J>.

MÜLLER, D.K.; RINGER, F.K. & SIMON, B. *The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social Reproduction, 1870-1920.* Cambridge; New York; Paris: Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

NÓVOA, A. *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^{e}-XX^{e} siècle).* Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica; Distribuição Imprensa Nacional — Casa da Moeda, 1987.

O ESTADO DE S. PAULO. MEC define reajuste do Fundef em 6,7%. *O Estado de S. Paulo*, 27 jan. 2003.

OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. *Knowledge and Skills for Life — First Results from Pisa 2000 — Education and Skills.* Paris: OECD, 2001.

OLIVEIRA, J.B.A. & SCHWARTZMAN, S. *A escola vista por dentro.* Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.

PAIM, A. *A UDF e a idéia de universidade*. Biblioteca Tempo universitário. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

PAIM, A. & CRIPPA, A. *Pombal e a cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Brasil-Portugal; Tempo Brasileiro, 1982.

PAIVA, V.P. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. *A criação do Colégio de D. Pedro II*. Secretaria Municipal de Educação 2003. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/multirio/historia/modulo02/criacao_pedroii.html>. (Acesso em: 22 jan. 2003)

RINGER, F.K. *The Decline of the German Mandarins: the German Academic Community, 1890-1933.* Hanover: University Press of New England, 1990.

SALEM, T. Do Centro D. Vital à Universidade Católica. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro.* Brasília: CNPq, Coordenação Editorial, 1982. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/tania.htm>.

SAMANT, U. Literacy and Social Change: From a Woman's Perspective. Mi Shiknar: I Will Learn. *Paper* apresentado no Proceedings of the 1996 World Conference on Literacy, 1996. Disponível em: <http://literacyonline.org/producs/ili/webdocs/ilproc/ilprocus.htm>.

SAVIANI, D. & MENDES, D.T. *Filosofia da educação brasileira*. Coleção Educação e Transformação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SCHMITTER, P.C. Still the Century of Corporatism? In: PIKE, F.B. & STRITCH, T. (orgs.). *The New Corporatism Social-Political Structures in the Iberian World*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1974.

SCHWARTZMAN, S. Back to Weber: Corporatism and Patrimonialism in the Seventies. In: MALLOY, J.M. (org.). *Authoritarianism and Corporatism in Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1977. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/malloy.htm>.

________. Changing Roles of New Knowledge: Research Institutions and Societal Transformations in Brazil. In: WAGNER, P. *et al.* (orgs.). *Social Sciences and Modern States*

National Experiences and Theoretical Crossroads. Cambridge, England; New York: Cambridge University Press, 1991. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/newknow.htm>.

_________. *A Space for Science the Development of the Scientific Community in Brazil.* University Park: Pennsylvania State University Press, 1991. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/space/summary.htm>.

_________. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. *Novos Estudos CEBTAP*, 55, 1999, p. 53-96. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdfs/origem.pdf>.

_________. *The Future of Education in Latin America and the Caribbean.* Santiago, Chile: Unesco, Regional Office of Education for Latin America and the Caribbean, 2001. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/futuro_unesco.htm>.

_________. A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, E.R. & SAMPAIO, H. (orgs.). *O ensino superior em transformação.* São Paulo: Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Educação Superior, 2001. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdfs/nupes2000.pdf>.

_________. Higher Education and the Demands of the New Economy in Latin America. *Paper* apresentado no LAC Flagship Report. Washington, DC: The World Bank, 2002. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/flagship.pdf>.

SCHWARTZMAN, S. & BALBACHEVSKY, E. The Academic Profession in Brazil. In: ALTBACH, P.G. (org.). *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries.* Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1996. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/profess.htm>.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.M.B. & COSTA, V.M.R. *Tempos de Capanema.* São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/introduc.htm>.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Políticas de melhora da qualidade da educação: um balanço instrucional.* Brasília: Ministério da Educação, 2002.

SHAVIT, Y. & MÜLLER, W. Vocational Secondary Education, Tracking and Social Stratification. In: HALLINAN, M. (org.). *Handbook of the Sociology of Education.* New York: Kluwer Academic; Plenum Publishers, 2000.

SOUZA, R.F.D. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo, 1890-1910*. Coleção Prismas. São Paulo: Editoria Unesp Fundação, 1998.

STEVENS, E.W. JR. Technology, Literacy and Early Industrial Expansion in the United States. In: *History of Education Quarterly,* 30(4, Special issue on the History of Literacy), 1990, p. 523-544. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0018-2680%28199024%2930%3A4%3C523%3ATLAEIE%3E2.0.CO%3B2-J>.

TANURI, L.M. *O ensino normal no estado de São Paulo, 1890-1930.* São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1979.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio.* 2. ed. rev. e ampl. Coleção Cultura, Sociedade, Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TELLES, E.E. Does It Matter Who Answers the Race Question? Racial Classification and Income Inequality in Brazil. In: *Demography*, 35 (4), 1998, p. 465-474.

VENEZKY, R.L. The Development of Literacy in the Industrialized Nations of the West. In: BARR, R. (org.). *Handbook of Reading Research.* New York: Longman, 1991.

VINCENT, D. *The Rise of Mass Literacy: Reading and Writing in Modern Europe, Themes in History.* Cambridge: Polity, 2000.

WOLF, A. *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth.* London: Penguin, 2002.

XAVIER, L.N. O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, CBPE/Inep/MEC, 1950-1960. In: *Estudos CDAPH*, 7. Bragança Paulista: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação Instituto Franciscano de Antropologia Universidade São Francisco: Editora da Universidade São Francisco, 2000.